

# Jan Błoński

---

## Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi (II) : głos złytoptaka

---

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 3 (15), 123-127

---

1974

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

# Roztrząsania i rozbiory

## *Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi (II)*

### Głos zlyptaka

Los nauczyciela literatury („języka polskiego”) w szkole jest istotnie nie do pozazdroszczenia. Unaoczniała to — raz jeszcze — dyskusja w „Tekstach” (1973 nr 6). Głęboką przyczyną polonistycznych rozterek jest przyspieszenie techniczne i kryzys cywilizacyjny, przez który przechodzimy (w Polsce stosunkowo słabo). Nauczyciele odczuwają zmniejszenie roli literatury — i przedmiotu — w szkole, zarówno obiektywnie (w godzinach pracy), jak i subiektywnie (w opinii uczniów). Język polski przestał być — dla szkolnej społeczności — przedmiotem „groźnym”. Najpierw poświęca się czas przedmiotom ścisłym; z polskim, z literaturą można sobie zawsze jakoś poradzić. I rzeczywiście — można. Zwłaszcza, jeżeli pochodzi się ze środowiska choćby średnio wykształconego. Czyta się gazety, patrzy w telewizor, dyskutuje o tym i owym..., to pomaga i często wystarcza. Społeczne straty odsłaniają się później, kiedy i tak nic już nie można poradzić.

Dyskusje nad miejscem i rolą literatury w szkole oscylują między Scyllą a Charybdą: raz przypisuje się jej za wiele, raz za mało funkcji wychowawczych<sup>1</sup>. Powiem najpierw kilka słów o Charybdzie, ponieważ mniej groźna. Uczeń nigdy do niej nie dociera, rozbija się z reguły na Scylli. Janusz Sławiński domaga się zupełnego zreformowania nauczania literatury w szkole. Jak wiadomo, przedmiot,

---

<sup>1</sup> Dlaczego jednak nie mówi się nigdy o wychowawczych funkcjach fizyki czy matematyki? Czyżby nie istniało nic takiego, jak moralność nauki? A duch dyskusji, tolerancji, swobody myśli — to wszystko, czego domaga się czy co implikuje metoda? Gdybym czegoś takiego zażądał od geografa czy matematyka, parsknąłby mi w nos. Jakim prawem, panie kolego?

zwany „językiem polskim”, przygotowuje naprzód do słownej sprawności, uczy posługiwania się pismem i mową jako narzędziem komunikacji społecznej. Można by zatem — mniema Sławiński — z uczenia sprawności zrobić jeden przedmiot, związany z wychowaniem obywatelskim. Z uczenia zaś literatury — inny, połączywszy go z propedeutyką sztuki (plastyki, muzyki). Nauka literatury byłaby wtedy składnikiem „wychowania estetycznego”. Rozwiązanie kuszące, bo logiczne. Ale to logika samobójcza. U podstaw rozumowania leży przekonanie, że literatura straciła — czy straci — funkcje poznawcze i wychowawcze, zachowując (wzmagając?) jedynie estetyczną i ludyczną. Jeśli jednak literatura — jeszcze — interesuje uczniów i dorosłych, to przecie nie tylko, nie przede wszystkim ze względu na swe wartości estetyczne. Powiedziałbym nawet, że wręcz przeciwnie... Doświadczenie uczy, jakie jest w szkole miejsce przedmiotów kształcących estetycznie. Gdybyśmy posłuchali Sławińskiego, literatura znalazłaby się gdzieś między śpiewem a rysunkiem, odpowiednio i patetycznie przemianowanymi na „wychowanie plastyczne” i „wychowanie muzyczne” (trochę tak jak sekretarki przemianowuje się na asystentki a dozorców na gospodarzy; demokracja także bywa obłudna). Chyba, że ja nie rozumiem znaczenia, w którym Sławiński używa słowa „estetyczny”...

Niewielu badaczy wysokiego lotu troska się o tak przyziemne sprawy, jak szkolny los literatury. Sławiński owszem, i najgoręcej poparłbym inne jego sugestie. Ma po stokroć słusność, kiedy żąda, aby nauczycielowi pozostawić (częściowo) wybór tekstów — dlaczego wszyscy mają uczyć się tego samego? — i wybór podręcznika — dlaczego wszyscy mają uczyć się tak samo? Jednak rozczłonkowanie przedmiotu wydaje mi się utopią, przynajmniej w czasie i społeczeństwie, które zdolni jesteśmy przewidzieć. Doświadczenie uczonego zostało bowiem zbyt pochopnie przeniesione na sytuację społeczną, tutaj — szkolną.

Popłynijmy teraz ku Scylli, wyspie wielkiej, tajemniczej, zgoła — ośmieliłbym się powiedzieć — ministerialnej. Panuje tam mniemanie, jakoby wychowawcza funkcja literatury polegała na przekazywaniu gotowych wzorów do naśladowania. Tymczasem — jak od dawna wiedzą pedagodzy — funkcja wychowawcza tkwi raczej w samodzielnej interpretacji i przyswojeniu sobie dzieła, właściwiej — arcydzieła. Właśnie trud poznawania (ukształtowań słownych, motywacji psychologicznych, funkcji ideologicznych itd.) niesie najcenniejsze społecznie wartości moralne. On także umożliwia w końcu — dzięki zrozumieniu wieloznaczności dzieła — estetyczną radość, pomagając (ewentualnie) w wyborze postawy życiowej. Powtarzanie i wdrażanie gotowych schematów jest natomiast — jak wiadomo — nie wychowywaniem, ale tresurą. Nie pozwala uwewnętrznić wartości, ale wyrabia odruchy myślowe, obyczajowe... najczęściej zaś

słowne tylko. Nabyte na lekcjach „polskiego” frazesy zostają prędko — w dojrzałszym wieku — rozmyte przez rozsądek albo przez cynizm. Już na egzaminie wstępnym na uniwersytet wystarczy zapytać kandydata o znaczenie wyrazów, którymi się posługuje, aby go niemal nieuchronnie oblać... Cokolwiek zaś się powie, formalnym warunkiem dobrego społeczeństwa jest minimalizacja nawyków i przyzwyczajenia zewnętrznym przy maksymalnym uwewnętrznieniu wspólnie uznanych norm i wartości. Jest to tak banalne, że wstyd ciągnąć dalej.

Ale w praktyce mało kto spieszy namawiać do myślenia.

Co mogłoby ono znaczyć — w odniesieniu do literatury? Jak się zdaje, położenie nacisku na swobodny komentarz, na wielostronne poznawanie dzieła, nie na systematyczność poznawania (historyczną czy estetyczną). Systemowość jest oczywiście cenna naukowo. Ale w szkole — wbrew modnym frazesom — nie uprawia się żadnej nauki — ani na lekcjach polskiego, ani na żadnych innych. To, co się nazywa „samodzielnym badaniem”, jest tylko symulacją postępowań badawczych, uprawianą dla celów pedagogicznych (nawet na uniwersytecie, chociaż tam czasem udaje się coś wspólnie wymyśleć). Postępując drogą, którą przeszedł badacz, najlepiej poznajemy zagadnienia i zwłaszcza — ich wzajemne związki. Ale proszę mnie dobrze zrozumieć: ta symulacja jest potrzebna. Jest symulacją dla uczonego, koniecznością dla pedagoga.

Powierzchnowe rozumienie wychowawczej funkcji literatury prowadzi — w praktyce — do uprzywilejowania dzieł drugo- i trzeciorzędnych. Przed paroma wiekami dzieci uczyły się literatury na Wergiliuszu i Tacycie. Obecnie poznają ją na *Dniach klęski* i *Tańcach jastrzębiach*. Można stąd wyciągnąć wniosek, że pedagodzy nauczyli się lepiej stopniować trudności. Ale także, że dorośli wolą ukrywać swe prawdy przed potomkami... Przejrzenie spisu lektur zalecanych, półobowiązkowych nie napawa optymizmem. W chwili, kiedy zachwiała się zasada wychowania przez literaturę, za najpewniejszą „starą gwardię” literackiej pedagogii — tę, która umiera, ale się nie poddaje... — zostali uznani Worcell i Gerhard, Bratny i Kosidowski. Czyli pisarze w najlepszym razie zręczni i poczytni, nic więcej. Już ten wybór świadczy o wychowawczej niemocy programotwórców. Trudno się potem dziwić niechętnemu czy pogardliwemu stosunkowi wybitniejszych uczniów do literatury rodzimej. Pokarm duchowy znajdują raczej u Conrada i Hemingwaya, Faulknera czy Brechta, aby ograniczyć się do zalecanych pisarzy... Obniżenie artystycznego poziomu nigdzie nie rzuca się wyraźniej w oczy niż w czytankach szkoły podstawowej, w lekturach i czasopismach dla dzieci i młodzieży. Jeszcze przed kilkudziesięciu laty starano się maksymalnie wykorzystywać łatwiejsze fragmenty wybitnych autorów.

Dzisiaj przewagę mają płody „specjalistów”<sup>2</sup>. Językowa, intelektualna, estetyczna szarżyzna tych tekstów jest doprawdy uderzająca. Nic już nie powiem o prasie dla dzieci, szczególnie o „poezji” dla najmłodszych. Jest ona — w znacznej mierze — łatwym sposobem zarobkowania grafomanów. Postaramy się jeszcze wrócić w „Tekstach” do tej sprawy, zupełnie zaniedbanej i lekceważonej.

Literatura jest w szkole nieodwołalnie uwikłana w historię. Od początku szkoły średniej uczeń poznaje utwory w porządku diachronicznym. Pomijam już kwestię przystępności, zrozumiałości dzieła. O niej się zazwyczaj roprawia, biadoląc nad trudnością czy ubóstwem lektur. Ale nie w tym tkwi sedno sprawy. Spaczona zostaje raczej sama zasada komunikacji literackiej. Jaki jest najbardziej oczywisty obowiązek nauczyciela-przewodnika lektury? Umocni — spontaniczne przecież — przekonanie, że Żeromski, Mickiewicz, Kochanowski mówią *wprost* do ucznia. Ścisłej: że tekst (choćby najdawniejszy) może i musi zostać skierowany do i przyswojony przez szkolnego czytelnika. Tymczasem uczeń zostaje *wstępnie* zmuszony do uznania, że nie jest właściwym adresatem dzieła... i to zanim nawet zabierze się do lektury. Literacka komunikacja zostaje sztucznie zapośredniczona. Cóż byśmy powiedzieli, gdyby wolno nam było w teatrze oglądać Moliера pod warunkiem, że ustroimy się w peruki? Otóż takim właśnie zabiegiem jest w szkole wtajemniczenie w literaturę.

Powstaje tak błędne koło. Dopisuje się stale do programów coraz więcej dzieł współczesnych, zwykle podrzędnych<sup>3</sup>. Ponieważ podrzędne, kompromitują one — w oczach myślących uczniów — znaczenie literatury. Zarazem oddala się od klasyków, budując fałszywy model komunikacji (nie od dzieła do czytelnika, *hic et nunc*, ale od dzieła do czytelnika przeszłości, i od czytelnika przeszłości do czytelnika współczesnego). Tak właśnie powstaje wrażenie anachroniczności. Rodzi się przekonanie, że literatura jest załącznikiem do dziejów, zwłaszcza społecznych. Stąd tylko krok do wniosku, że w zmienionych warunkach przestaje być aktualna.

Wszystkie te manipulacje zwracają się przeciw założeniom programu, pomniejszając — albo likwidując — wychowawcze wartości li-

---

<sup>2</sup> W wielu krajach (m.in. w NRF) wydawcy podręczników są ustawowo zwolnieni od obowiązku płacenia honorariów autorom. Przedruk uważa się zarazem za zaszczyt i reklamę. Jakość estetyczna podręczników jest tam — o ile mogę sądzić — wysoka.

<sup>3</sup> I tutaj uderza brak wyobraźni pedagogicznej. Właśnie względy wychowawcze każałyby włączyć do lektur — mówię tytułem przykładu — takie utwory, jak *Pamiętnik Stefana Czarnieckiego* (problem rasizmu), *Emeryta* Schulza (stosunek do starości), *Drugi pokój* Herberta (moralność na co dzień) czy *Pamiętnik z powstania warszawskiego!*

teratury. Albowiem wszystkie wartości silnie nacechowane historycznie mają dzisiaj słabą moc pedagogiczną. Godne uwagi, że programowy konserwatyzm narasta. Przed pięćdziesięciu laty systematyczny (historyczny) kurs literatury ośmioletniego gimnazjum obowiązywał w trzech ostatnich oddziałach. Przed trzydziestu pięciu — w dwu (licealnych; lektury gimnazjalne miały układ mieszany, historyczno-tematyczny i przykładowy, niesystematyczny). Obecnie — w czterech. Zaś poznawanie literatury zaczyna się od zgrzebnych ułomków polskiego piśmiennictwa średniowiecznego... Jak to pogodzić z nastawieniem szkoły w przyszłość — pozostanie zapewne na zawsze tajemnicą urzędowej pedagogiki. Jak to zaś możliwe, aby (niżej podpisany) historyk literatury wyznawał podobne poglądy? Złytoptakiem jestem, przynaję. Ale nie ja podpiliwuję gałąź, na której siedzimy. Czym innym jest historia, czym innym historyzm, w szkolnym na dodatek wydaniu. Czy można zrozumieć i wyjaśnić dzieło zupełnie nie umiejscowione czasowo? Oczywiście, że nie. Ale to umiejscowienie winno płynąć z rozbudzonej potrzeby rozumienia, inaczej pozostanie tępą, bezduszną formułą. Dzisiaj jest w szkole przeciwnie: rozumienie tekstu służy historycznej lokalizacji. Spojrzenie na arcydzieła przeszłości musi być spojrzeniem od dzisiaj — wstecz, jeżeli w społecznej świadomości mają się uchować i arcydzieła, i przeszłość.

Jan Błoński

### Pochwała olimpiady polonistycznej

Nie wiem, kto był autorem pomysłu organizowania olimpiad z różnych dziedzin wiedzy dla młodzieży licealnej. Niektóre z nich działają już bardzo długo, kilkanaście, blisko dwadzieścia lat. Inne, a wśród nich Olimpiada Literatury i Języka Polskiego (w skrócie zwać ją można polonistyczną) zaledwie trzy lata. Autor czy autorzy tego pomysłu wyprzedzili znacznie te potrzeby, na które tak wiele uwagi zwracała dyskusja wokół *Raportu o stanie oświaty w PRL* i sam *Raport*.

Każda olimpiada przedmiotowa jest stawką na najlepszych i stawką dla najlepszych. Olimpiady zwracają się przeciw zastanym, niedobrym (a może w pewnym stopniu również nieuchronnym) tradycjom naszej szkoły, nastawionej na poziom przeciętny ucznia. Na jego przeciętne uzdolnienia, przeciętne ambicje, przeciętne możliwości. Ilu nieprzeciętnych młodych ludzi ta tradycja przeciętności hamuje, niszczy, tępi. Ile wartości ludzkich gubi się i traci bezpowrotnie z powodów leżących po stronie polskiej szkoły? Ilu młodych ludzi znajdzie w sobie dość siły, by utrzymać wyższy stopień napięcia umysłowego niezależnie od niesprzyjających warunków?